

SENADO

SECRETARIA

DIRECCION GENERAL DE COMISIONES

XLIIIa. LEGISLATURA
QUINTO PERIODO

COMISION DE EDUCACION Y CULTURA

DISTRIBUIDO Nº 2801 DE 1994

MAYO DE 1994

COPIA DEL ORIGINAL SIN CORREGIR

PLAN 92 PARA LA FORMACION DE MAESTROS

Opinión de los señores miembros del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública - C O D I C E N -

---

VERSION TAQUIGRAFICA DE LA SESION DE LA COMISION DEL DIA 11 DE MAYO DE 1994

ASISTENCIA

Preside : Señor Senador Carlos Bouzas - ad hoc -

Miembros : Señores Senadores Mariano Arana, Carlos Julio Pereyra y Alberto Zumarán

Invitados especiales : Señores: Presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, doctor Juan A. Gabito Zóboli; Vicepresidente, maestro Miguel Bujosa; Consejeros, doctora Beatriz Macedo y maestra Alba Soutullo y Secretaria Administrativa, doctora Marta Vieira; Director de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Inspector Julio Pérez Corbo; Inspectoras Nelly Leites, Idalia Nardini de Rolla, Angélica Naggi y Estela Gardil Aldabalde.

Secretaria : Señora María Esther Furest

Ayudante : Señora Teresa Macías

SEÑOR PRESIDENTE.-Habiendo número, está abierta la sesión.

(Es la hora 14 y 13 minutos)

La Comisión de Educación y Cultura tiene el gusto de recibir a los miembros del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, a fin de recibir su opinión sobre el Plan de tres años para la formación de maestros, así como sobre la efectividad en el cargo de docentes interinos. Cabe destacar que sobre este tema, la Comisión de Educación y Cultura, el día 27 de abril, recibió a una delegación de los miembros de la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico-Docente de Formación Docente. En aquella oportunidad estuvieron presentes la maestra Rosario Mijalovsky, la licenciada Graciela Fabeiro, la maestra Graciela Carlevaro, el profesor Mauricio Langón y el maestro César Escayola.

En su momento se le hizo llegar al Consejo Directivo Central de ANEP la versión taquigráfica de las expresiones que vertieron los invitados en aquella instancia y, a los efectos de conocer la opinión del CODICEN, es que estamos reunidos en el día de hoy.

SEÑOR GABITO ZOBOLI.- Los miembros del Consejo Directivo Central agradecen la posibilidad de estar nuevamente en la Comisión de Educación y Cultura del Senado para exponer los puntos de vista que los ha llevado a tomar la decisión de generalizar, en el año lectivo vigente, es decir, en 1994, el nuevo Plan de estudios magisteriales aprobado en 1992.

El segundo punto a que hacía referencia el señor Presidente de la Comisión es la situación de los docentes interinos de Educación Media

y cómo obtienen efectividad por vía automática mediante la aplicación de la Ley Nº 14.106. En realidad, se trata de dos temas diferentes, por lo que deberíamos abordarlos, si nos alcanza el tiempo, en forma sucesiva. Sin embargo, en cuanto a la situación de los docentes interinos, quiero decir que en más de una oportunidad los miembros de este Consejo advirtieron a ambas Comisiones de Educación y Cultura...

SEÑOR PRESIDENTE.- Perdón, pero simplemente, quiero manifestar que le asiste razón al doctor Gabito Zóboli cuando dice que se trata de dos temas separados y que deben ser abordados en forma independiente. Mi intención era realizar una pequeña síntesis del temario de hoy y no que los dos temas se analizaran al mismo tiempo.

SEÑOR GABITO ZOBOLI.- Como decía, en más de una ocasión el Consejo Directivo Central advirtió a esta Comisión y a su similar de la Cámara de Representantes acerca de los efectos de la vigencia y aplicación de la Ley Nº 14.106, de 1973, y de la interpretación que le estaba dando el Tribunal de lo Contencioso Administrativo. En todo caso, hoy nos remitiríamos a la versión taquigráfica de las palabras que pronunciamos cuando concurrimos a este ámbito y al proyecto de ley interpretativo que presentamos en esta legislatura al Parlamento, sobre este punto.

Ahora bien; respecto a la primera cuestión, quiero decir antes que nada que no está presente el profesor Traversoni --por razones de salud--, pero sí nos acompañan el Director Ejecutivo del Area de Formación y de Perfeccionamiento Docente, el Inspector Julio Pérez Corbo, y las Inspectoras que desde hace varios años vienen realizando tareas en sucesivos grupos de trabajo sobre el tema. Me refiero a las Inspectoras María Angélica Naggi, Estela Gardil, Idalia Nardini y a Nelly Leites de Moraes.

Este trabajo, como decía, fue realizado por el Consejo Directivo que asumió funciones en julio de 1990, con el objeto de actuar sobre una realidad que se juzgaba insatisfactoria. En este punto como en tantos otros, en materia de enseñanza, son conocidas las posturas críticas con relación a la función que cumple el sistema educativo. En ese sentido, esta Administración se propuso no sólo profundizar el diagnóstico, sino también implementar acciones concretas que permitieran superar esa situación que se juzgaba negativa. Además, lo hicimos tomando en cuenta antecedentes muy valiosos iniciados en la Administración anterior, de acuerdo con un plan de trabajo meditado, científicamente preparado, con la participación de los técnicos aquí presentes --y de otros que no lo están-- y de los docentes y sobre la base de una aplicación gradual, pasando por etapas de micro experiencias, para llegar finalmente a la generalización del Plan. Quiere decir que nuestros fundamentos están sustentados en opiniones técnicas y las decisiones,en más de una instancia, siempre fueron adoptadas por la unanimidad de los miembros del Consejo Directivo Central. El antecedente más antiguo que tengo a la vista --pero que no es el más viejo en la materia-- es la creación, en marzo de 1990 --es decir, cuando aún no habíamos asumido--, de una Comisión para revisar el Plan de estudios magisteriales que estaba en vigencia desde 1986.

A partir de allí esa Comisión continuó sus trabajos y bajo la coordinación personal y directa de dos de nuestros Consejeros, el señor Vicepresidente Miguel Bujosa y la vocal Alba Soutullo --quienes tienen una trayectoria destacada en el magisterio y, además, en el caso de la señora Soutullo, en el área docente-- se llegó a las decisiones que el Consejo Directivo Central adoptó.

Solicitaría al señor Presidente que me permitiera cederle el uso de la palabra al maestro Bujosa y a los restantes miembros de la Comisión, a medida que ellos lo juzguen oportuno, a fin de relatar todo este proceso, exponer los fundamentos, ventajas y desventajas de una y otra solución y, sobre todo, para dejar en evidencia las instancias de participación que hubo con el propósito de perfeccionar, dentro de lo posible, esta solución.

Antes de ceder el uso de la palabra, quiero insistir en que tanto esta decisión como otras que ha tomado el Consejo Directivo Central han tenido el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, siguiendo uno de los caminos posibles. Puede ser que éste sea perfectible y, en la medida en que hubiera sugerencias, estaríamos dispuestos a aceptarlas. En tal sentido, quiero dejar en evidencia que hasta el momento no ha habido ninguna otra propuesta emanada de otro nivel, ya sea de jerarquía institucional dentro de la ANEP o de nivel técnico docente con facultades de iniciativa y consulta.

Cabe destacar que el Plan de Estudios del año 1986 fue aprobado en una etapa institucional muy particular del país, en la que hubo que reencauzar muchos aspectos. Dicho Plan no contó, ni por asomo, con el

nivel de participación y de estudio que tiene éste e, inclusive, en su momento, fue objeto de varias críticas. Por lo tanto, creemos que más allá de los elementos que puedan manejarse, no sería positivo que se insistiera en la supervivencia de un plan que fue de emergencia y cuyos resultados parecerían inferiores de los que puede otorgar el vigente.

SEÑOR BUJOSA.- Antes que nada quisiera informar a la Comisión del proceso seguido para la implantación de este Plan de formación magisterial, porque luego otros miembros del Consejo, de la Dirección del área y los técnicos que nos acompañan, seguramente podrán precisar aspectos que tienen que ver con sus fundamentos y su estructura.

Quisiera recordar que a fines del año 1989, en las jornadas realizadas los días 19 y 20 de octubre en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente se procuró realizar un balance de las gestiones cumplidas en la puesta en marcha del Plan 1986, por parte del Cuerpo Inspectivo y de todos los Directores de los Institutos de Formación Docente del país, donde se destacó expresamente la preocupación de esos Directores, de los docentes y de los estudiantes por la necesidad de una evaluación integral del Plan, que fue elaborado en etapas sucesivas en el período comprendido entre 1986 y 1989.

Paralelamente la División Planeamiento Educativo en su propuesta de Proyecto de Evaluación de Planes y Programas del área de Formación Docente, sugirió establecer un proceso sistemático de evaluación basado en criterios metodológicos, científicos y confiables para el Plan 1986, tal como consta en el Acta Nº 44, de 3 de julio de 1989, y en el Acta Nº 81, de 13 de noviembre de 1989. Ambas acciones se coordinan y se plantea la necesidad de constituir "Comisiones de Currículo" con la finalidad de reformular Programas específicos, en sus líneas

generales, en base a los cometidos de planificación y programación.

Estas acciones fueron llevadas a cabo por el Consejo Directivo Central, que en su sesión del 12 de marzo de 1990 --según consta en el Acta Nº 14-- dispuso la constitución de dos Comisiones de Currículo: una para el Instituto de Profesores Artigas è Institutos Normales y, otra, para el Instituto Normal de Enseñanza Técnica, para estudiar, precisamente, una propuesta de reestructura del Plan de Formación Docente de 1986. Quiero señalar que estas tareas fueron emprendidas por el Consejo Directivo Central, que en ese momento presidía el profesor Pivel Devoto.

Por otra parte, por Acta extraordinaria Nº 15, de 4 de setiembre de 1990, el actual Consejo Directivo Central dejó sin efecto la Resolución anterior y dispuso que la División Planeamiento Educación del Consejo mencionado centralizara las tareas de evaluación del Plan de Formación Docente 1986, y fuera asistida por tres Comisiones asesoras: la del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, integrada por el Director del mismo, Inspector Oscar Pío Llorens y por la Inspectora Haydeé Verdecana de Machín; la de Magisterio, formada por la Directora de los Institutos Normales de Montevideo, Profesora Licenciada Nelly Leites de Moraes y por la Inspectora María Angélica Naggi de Pereyra --ambas aquí presentes--; y la de Profesorado, cuyos miembros fueron el Director del Instituto de Profesores "Artigas", profesor Enrique Mena Segarra y la Inspectora Perla Madriaga. Además, cada Consejo Desconcentrado designaría un Inspector, Grado 9 ó 10, para integrar las respectivas Comisiones mencionadas.

En el caso de Formación de Maestros, el Consejo de Educación Primaria designó como su delegado a la Inspectora Nacional de Escuelas

de Práctica, señora Idalia Nardini de Rolla, quien también nos acompaña en la tarde de hoy. Estas Comisiones establecieron sus objetivos para elaborar propuestas de formación inicial de maestros, profesores y maestros técnicos.

Seguiremos la acción de esta Comisión que reformuló la carrera magisterial, a través de la elaboración de un documento titulado "Informe sobre el Plan de Formación Docentes --Instituto Normal-- de 1986, Análisis de situación, Propuesta", el que fue elevado en noviembre de 1990 al Consejo Directivo Central, explicitando, entre otros items, "a) Fuentes de información, que fueron amplias y variadas".

En ese sentido y en una rápida reseña, esta Comisión consultó encuestas a profesores y estudiantes; informes producidos por los Directores de los Institutos de Formación Docente del país; consultas a nivel nacional realizadas por la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica; reuniones con inspectores de Ciencias de la Educación de la Dirección del área de formación docente; reunión con inspectores de asignaturas especiales; actas de las salas docentes del Instituto Normal de 1986 a 1990; encuestas aplicadas a grupos y profesores de 1º y 2º año del Instituto de Montevideo; encuestas realizadas a la primera generación de egresados del Instituto Normal de Montevideo en 1989; informes de las reuniones de profesores de 1er.año de la Dirección del Instituto Normal.

Y podríamos seguir con una larga lista que incluye consultas formuladas a especialistas y a docentes de reconocida trayectoria en nuestro medio. Además, se procedió a una evaluación del Plan de Formación de Maestros de 1986, se formularon propuestas de reestructuras y se establecieron lineamientos generales para el nuevo currículum de formación de maestros. Creo que en este informe, elaborado por la Comisión y presentado en noviembre de 1990 al Consejo Directivo Central, es importante destacar estas conclusiones.

La Comisión concluye diciendo: "Lo expuesto" --y se refiere al Plan 1986-- "permite concluir que ningún estudiante cursó el plan original debido a las constantes modificaciones que afectaron tanto al tronco común como a las asignaturas especiales. Se observa que la tendencia fue la de incluir asignaturas --cinco en total-- con el consiguiente aumento de carga horaria para el alumno. Por inconvenientes administrativos se eliminó la experiencia de las

asignaturas semestrales. Estas se condensan en cursos breves produciendo una dinamización del curriculum y facilitando el rendimiento del estudiante. La aprobación de los programas siguió un camino similar al plan de asignaturas. Estos se fueron realizando a medida que se implementaba cada año del mismo, sin poder determinarse de manera específica cómo se desarrolló la programación. Algunos programas fueron propuestos por salas de docentes, otros son productos individuales, otros fueron enviados por institutos de formación docente del interior o realizados por la Inspección Docente de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento. Fueron escasas las reuniones de coordinación, salvo en las asignaturas Pedagogía I y II, Aritmética y Geometría I y II y las Didácticas, e inexistente la coordinación interdisciplinaria a nivel de cada año. En alguna ocasión, los cursos comenzaron sin los programas de la asignatura, citándose el curso de Historia de la Educación de 3er.año, cuyo programa se recibió luego de varios meses de iniciado el curso. La aprobación de los programas de las asignaturas de 4º, extendió el comienzo de los cursos teóricos hasta el mes de junio de 1989.

Finalmente, puede decirse que muchos de los problemas del plan de la carrera magisterial derivan de su propia gestación.

El 31 de diciembre de 1990, el Consejo Directivo Central propuso a la Comisión de Curriculum de Formación de Maestros ampliar esta información agregando un estudio de factibilidad de una segunda propuesta alternativa de 3 años de duración en lo que se refiere a educación inicial y común. Se solicitó además que se estudiara la posibilidad de adaptación del Plan 1986 para que los estudiantes que cursaban el 3er.año pudiesen optar por la nueva formación de maestros en educación inicial, o proseguir 4ºaño según el Plan 1986.

Dichas propuestas debían elevarse el 15 de febrero de 1991.

La Comisión elevó el 22 de febrero de 1991 un informe complementario" --que es éste-- "sobre la Reformulación del Plan de Magisterio, donde realiza un análisis de situación actual del Plan; un ajuste entre los Planes 1986 y el que se elabora y reflexiones finales.

Vistos estos informes elevados en las fechas anteriormente expresadas, el Consejo Directivo Central, por Acta No.19, Resolución No.4 del 15 de abril de 1991, establece los fundamentos sobre el tiempo de formación y perfeccionamiento del maestro, y encomienda a la Comisión la estructuración: primero, de un nuevo Plan para la formación de maestros de Educación Común e Inicial con una duración estimada en tres años, tomándose como base el modelo presentado por la Comisión, de dos años de formación básica y uno para formación específica, tanto en la orientación Educación Común como en Educación Inicial; segundo, las adaptaciones necesarias para que los alumnos de 3er.año del Plan 1986 pudiesen optar en 1992 por continuar sus estudios de el 4º año de su plan original o la formación específica en Educación Inicial.

El 10 de Setiembre de 1991, la Comisión elevó al Consejo Directivo Central un informe sobre la propuesta de formación de maestros de Educación Común, maestros de Educación Inicial y ayudante de maestro de Educación Inicial.

El 19 de setiembre de 1991, el Consejo Directivo Central, por Acta No.63, aprobó los lineamientos generales de la Propuesta de Formación de Maestros de Educación Común, Educación Inicial y Ayudante de Maestro de Educación Inicial y en su numeral 2º determinó ponerla en consideración de los Consejos Desconcentrados. Tenemos en nuestro poder la respuesta brindada por el Departamento de Planeamiento Educativo, firmada por el Inspector Ramón de León, Director de Planeamiento

Educativo del Consejo de Educación Técnico-Profesional.

El 23 de diciembre se solicitó a la Comisión continuar su trabajo para una eventual aplicación de la experiencia en el año 1992.

El 19 de marzo de 1992, por Acta No.15, Resolución No.37, se aprobó el primer ensayo. En esta resolución se determinó, en primer término, aprobar una propuesta de reformulación del Plan Magisterial con tres años de duración, pudiéndose optar en el tercero de ellos por la orientación de Maestro de Educación Común o por la de Maestro de Educación Inicial.

En segundo lugar se dispuso la realización de una microexperiencia de dicho Plan en dos centros docentes: el Instituto Normal de Montevideo y el Instituto Docente de Salto. Se dictarán el primer año de la carrera magisterial y el tercer año de la orientación de Maestro de Educación Inicial.

En tercer término, se aprobó la estructura curricular del Plan y su correspondiente carga horaria.

Si el señor Presidente me permite, quiero decir que en la página 38 de este documento que vamos a entregar a la Comisión, consta el Plan aprobado en esa oportunidad por el Consejo Directivo Central.

En la misma fecha y por Resolución No.36 se aprobó la propuesta del Curso de Ayudante de Maestro de Educación Inicial y se dispuso que se aplique, con carácter de microexperiencia, en el año lectivo de 1992 en el Instituto Normal de Montevideo y en el Instituto de Formación Docente de Canelones.

Señor Presidente: hago entrega en este momento a la Comisión, de la Resolución por la cual se aprobó el mencionado Plan.

El 11 de mayo de 1992, por Acta No.28, Resolución No.7, el

Consejo Directivo Central resolvió que los egresados de la orientación de Maestro de Educación Inicial --opción Plan 1986-- están habilitados para tener a su cargo los grupos de tres, cuatro y cinco años de los Jardines de Infantes y Clases Jardineras.

El 11 de febrero de 1993, por Acta No 7, Resolución 59 --que consta en la página 47 del repartido entregado a los señores Senadores-- después de una serie de consideraciones previas se resuelve: en primer lugar, disponer la aplicación del segundo año del Plan Magisterial 1992 en los Institutos de Montevideo y Salto; en segundo término, continuar los cursos de tercer año de orientación de Maestros de Educación Inicial en los Institutos de Montevideo y Salto y, por último, autorizar la ampliación de la microexperiencia en los Institutos de Formación Docente de Paysandú y Lavalleja en el primer año de la carrera magisterial. El 19 de marzo de 1992, en la ya vista Resolución que figura en la página 38, se crea la Comisión de seguimiento de la microexperiencia, se establecen sus cometidos e integración, a la que se suma la Unidad de Evaluación de Currículum con cometidos e integración según el Acta No 37 del 21 de junio de 1993.

Aplicado el Plan en cuatro Institutos de Formación Docente se realizaron dos jornadas de evaluación con la participación de los Directores de esos Institutos, representantes de los docentes y de los estudiantes. Ellas fueron realizadas los días 6 de octubre de 1993 en Paysandú y comprendió a ese Instituto y al de Salto. La siguiente se realizó el 13 de octubre en Minas y comprendió a ese Instituto y al de Montevideo. Todas las observaciones, críticas, sugerencias y propuestas allí recogidas por las Comisiones de Currículum, de Seguimiento, por la Unidad de Evaluación y por el Cuerpo Inspectivo del Area fueron cuidadosamente procesadas.

Posteriormente, el 26 de octubre de ese año, en el Instituto

Normal de Docencia, se celebraron reuniones de intercambio y de trabajo con las jerarquías inspectivas del Consejo de Educación Primaria. En esas jornadas participaron el Inspector Técnico Walter Santiago, el Subinspector Técnico, maestro Carlos Spalvier, el Cuerpo de Inspectores Regionales, los Inspectores Nacionales de Práctica y de Educación Preescolar, la totalidad de los supervisores de esta área, Directores de Escuela y de Jardines de Práctica que han participado de la microexperiencia. También se invitó a Directoras de Jardines de Infantes que cuentan con maestras egresadas del nuevo Plan en la opción de Educación Inicial. Luego, durante los días 17 y 18 de noviembre de 1993, en el local del CECRU, ubicado sobre la Ruta No 9, se procedió a la consideración de todos los materiales recogidos por parte de las Comisiones que ya he mencionado, por los Inspectores del Area de Formación y Perfeccionamiento los representantes de las Asambleas Técnico Docentes, de Magisterio y de Formación Docente que integraron estas Comisiones, el señor Director del Area de Formación y dos miembros de este Consejo: la consejera Soutullo y quien habla. Allí se discutió en profundidad, recogiendo precisamente las observaciones y sugerencias surgidas luego de dos años de microexperiencia y de las reuniones en la que participaron Inspectores, Directores, profesores y estudiantes, una serie de ajustes a los Programas que habían sido elaborados en febrero de 1992 y en marzo de 1993 con la colaboración de profesores provenientes de los Institutos de Formación Docente de todo el país en un número aproximado a ciento cincuenta. En esas jornadas analizamos y discutimos en profundidad todos los aspectos relativos a la estructura del nuevo Plan, sus objetivos, contenidos programáticos, cargas horarias, bibliografías, y el diseño en general,

elaborándose propuestas correctivas.

En la sesión extraordinaria celebrada el 21 de diciembre de 1993, el Consejo Directivo en pleno recibió al señor Director del Area de Formación Docente, Inspector Pérez Corbo, a la señora Subdirectora, a los miembros de las Comisiones de Curriculum, de Seguimiento, de la Unidad de Evaluación, oportunidad en que se entregaron documentos de estudio y se brindaron por parte de los miembros de la Comisión --algunos de los cuales están presentes-- informes verbales.

En virtud de lo expuesto el Consejo procesó ajustes en los objetivos generales y por área, revisó las asignaturas, ajustó las cargas horarias, dispuso la reformulación de Programas y aprobó, finalmente, los cambios al Plan cuya microexperiencia se había desarrollado y cuyo resultado final es este documento. El mismo fue entregado al inicio de los cursos del presente año, a cada uno de los profesores de todas las asignaturas que se dictan en los Institutos de Formación de Maestros de todo el país. La Dirección del Area organizó jornadas preparatorias para que todos los profesores recibieran, no sólo el Programa de su asignatura inserto en la estructura general del Plan, sino un informe para que pudiesen estudiar con detenimiento los fundamentos teóricos que lo sustentan y a los cuales se van a referir más adelante los Consejeros y Técnicos que nos asesoran.

Quiero terminar esta breve exposición, que ha tratado de marcar las etapas más importantes de este proceso que ha llevado varios años, diciendo simplemente que en la rica historia del Magisterio en cuanto a reformulación de Planes --porque si tomamos las instancias más importantes de este siglo tendría que remitirme a los Planes de 1939, de 1955, de 1975 y a los ajustes sucesivos de 1976 y 1977, al de 1986

y a éste-- siento satisfacción por el hecho de que hemos contado con el mejor equipo técnico con el que el país podía contar en este momento.Hemos llamado a docentes de larga trayectoria,a personas que se han especializado en el campo del quehacer científico y consultamos a distintos especialistas. Se trata de un Plan que tiene sólidos fundamentos teóricos; es innovador; plantea una serie de desafíos y en la redacción de su programa participó un amplio número de docentes. Es decir, que esta no es la tarea aislada de un grupo de personas. Nunca antes en la historia de la formación de maestros se realizó una microexperiencia de esta naturaleza. Además todos los documentos que se elaboraron a lo largo de este año, fueron sometidos al análisis crítico de las asambleas técnicas-docentes de Magisterio y del área, que tuvieron sus representantes en las Comisiones de trabajo y cuyas opiniones fueron escuchadas. Quiero agregar que en las jornadas a que hice referencia tomamos en cuenta el punto de vista de todos aquellos actores del proceso, ya sean profesores, directores o estudiantes.

SEÑORA SOUTULLO.- Obviamente, los señores senadores que representan al Senado de la República conocen nuestro currículum dado que tuvieron que leerlo en el momento en que debieron otorgar las venias para la posesión de nuestros cargos. Por lo tanto, conocen que el Consejo Directivo Central está integrado por cinco docentes que abarcan todo un espectro experiencia de vida y de experiencia docente, desde el profesor Traversoni --que hoy no nos puede acompañar-- hasta el doctor Gabito Zóboli, que es el integrante más joven del Consejo.

Estos cinco docentes que integramos el CODICEN --ya lo hemos dicho en otras oportunidades, pero sentimos un orgullo muy especial en reiterarlo cada vez que nos cita el Parlamento-- hemos trabajado por la causa de la educación, sin pausa y con una profunda vocación. Deben saber los señores senadores que desde el momento en que nos otorgaron la venia para ocupar estos cargos, se convirtieron en los responsables de enfrentarnos al desafío más grande que podíamos tener los docentes de este país. Además, quiero que sepan que, en lo personal, frente a todos los estudios que debimos realizar y a las dificultades que se nos presentaron en este organismo, que es el más grande del país --con 55.000 funcionarios, más de 700.000 alumnos y 4.000 centros educativos--, más allá de las naturales discusiones por tratarse de un órgano colegiado, en los aspectos técnico-docentes siempre culminamos votando por unanimidad los cambios que entendíamos necesitaba la educación.

Por lo tanto, pueden tener los señores senadores el profundo convencimiento de que en lo que hemos elaborado en estos años, el único fuego que ha existido es el de nuestra vocación y el único color el de la bandera de la Patria.

SEÑOR PEREYRA.- La forma en que la señora inspectora ha encarado su muy interesante disertación puede hacer pensar a quien lea la versión taquigráfica de sus palabras, que existe una especie de enjuiciamiento por parte de la Comisión hacia el Consejo. Al respecto, deseo aclarar que ello no es así, sino que simplemente hemos querido tener, sobre un tema tan delicado, la opinión de quienes hoy nos visitan.

En esta mesa, por lo menos en mi presencia, no se ha emitido ningún juicio desfavorable hacia el Consejo. En mi criterio, la intención de la señora inspectora no era la de trasmitir esa impresión, pero quien oye lo que aquí se habla o lee la versión taquigráfica correspondiente, puede creer que hay una defensa necesaria, cuando en realidad ello no es así. Desde mi punto de vista --y en ello creo representar el criterio de la Comisión-- simplemente estamos solicitando su asesoramiento con respecto a este tema.

SEÑORA SOUTULLO.- Efectivamente, mi intención es tal como la ha entendido el docente y senador de la República, Carlos Julio Pereyra, que sabe muy bien cómo somos los docentes, cómo sentimos y de qué forma defendemos la causa de la docencia. No hay otra intención que la de saber y decir a los miembros de esta Comisión que hemos puesto toda la pasión que sentimos por dicha causa en el trabajo que hemos realizado.

Quiero expresar, además, que hoy nos acompañan personas que, si bien ya fueron presentadas, me gustaría volver a mencionar. Me refiero, por ejemplo, al Director del Area de Formación Docente, que es un maestro iniciado en el campo, donde realizó toda su carrera y, además, es un gran conocedor del tema del magisterio; actualmente, como ya dije, ocupa el cargo de Director de la citada Area, pero anteriormente dirigió el Instituto de Rocha, y aun antes se desempeñó como Director de escuela y profesor de literatura; todo ello muestra claramente que es poseedor de un amplio currículum en su formación.

Por otra parte, como dijo el doctor Gabito Zóboli, también han venido con nosotros docentes muy destacados, que han colaborado en esta tarea, como las licenciadas Leites y Gardil, la inspectora de larga trayectoria Angélica Naggi y esa gran docente, doña Hilaria, que es

testimonio vivo de un importante desempeño en lo que es el magisterio nacional. No obstante, si hubiéramos podido traer a todos quienes participaron de una forma u otra y dieron su opinión sobre este tema relativo al diseño educativo, sinceramente esta sesión debería haberse realizado en el Salón de los Pasos Perdidos, porque difícilmente otro lugar podría albergar a toda la gente que de una manera u otra brindó su opinión para la elaboración de este diseño curricular.

Luego de esta introducción, quiero expresar que en el año 1990 nos encontramos con un gran desafío, correspondiente a un dato de la realidad. Sabíamos --porque habíamos trabajado de alguna manera en la formación docente-- que el plan de 1986 estaba agotado; que tenía una serie de carencias que ya la Administración anterior trataba de corregir, buscando y realizando su evaluación al respecto. Asimismo, a ello también nos enfrentamos nosotros y por ese motivo decidimos seguir el mismo camino.

A continuación, a los efectos de que los señores senadores visualicen mejor este diseño curricular, me permitiré mostrarles algo que resulta una innovación en la formación de docentes y que responde a las más modernas concepciones pedagógicas. Deseamos que los señores senadores observen el diagrama que hemos traído, en el que se detallan los tres primeros años de educación común, sistema que empezó a funcionar en 1992 en lo que se llamó microexperiencias. Asimismo, en él figura la opción por orientación de maestros de jardín de infantes --educación inicial-- a la que pueden acceder quienes finalicen el segundo año. La opción que se plantea es la de cursar el tercer año de maestro de educación común o se reciben como maestros de educación preescolar. Esto se ha aplicado en las microexperiencias de esos cuatro

institutos y podemos decir que es lo que surge de todo lo que explicó el consejero Bujosa.

De todos esos contactos, de las reuniones a las que concurrimos en Salto, en Paysandú y en Minas, tomamos conocimiento de todo lo que se debía corregir, tal como lo planteaban los actores, tanto docentes como directores y estudiantes de los centros en los que se estaban aplicando las microexperiencias. Todas estas opiniones se mencionan en un trabajo que nos han hecho llegar y están contenidas en las carpetas que dejaremos a disposición de los señores senadores.

Como se podrá ver, los directores de los institutos nos dieron su opinión con respecto a lo que había que ratificar de este plan y lo que había que rectificar en él, y aportaron sus propuestas al respecto. Esta participación la brindaron los directores y los profesores de ciencia de la educación. En el diagrama se muestra lo que realizaron los profesores del área y se detalla lo que se dijo acerca de la práctica docente.

Las señales que recogíamos de la realidad nos decían que debíamos hacer ajustes en la carga horaria y en la enumeración y contenido de las materias, así como reformular los programas. Todo eso se llevó a cabo y figura en el documento que tienen en su poder.

Les puedo asegurar que a la hora de formularnos las preguntas, como docentes, fuimos muy críticos; o sea que cuando se nos presentó este diseño de formación de docentes, reitero, fuimos muy críticos porque somos egresados del Plan 39. El Consejero Bujosa es egresado del Plan 55 y algunos de los presentes también son egresados del Plan 39. Además, para informar a los señores senadores y a los técnicos que trabajan con ustedes, pusimos en la carpeta toda la integración curricular de esos planes que existieron en el país luego del Plan 39. Aclaramos que también les dejaremos ese material.

SEÑOR PEREIRA.- Pido disculpas a los miembros de la Comisión y a nuestros visitantes porque debo retirarme ya que debo integrar otra Comisión. No obstante, tomaré conocimiento de lo que aquí se ha expresado mediante la lectura de la versión taquigráfica respectiva.

SEÑORA SOUTULLO.- Entonces, cuando estábamos evolucionando en cuanto a este diseño educativo, nos hicimos preguntas y, en ese sentido, una de las interrogantes que nos formulamos es, por ejemplo, qué le está ofreciendo la escuela a la sociedad y a las demandas de los niños de hoy.

Otra pregunta que nos hicimos es si el maestro, que estaba formado en una concepción tradicional asignaturista, tenía la capacidad para dar respuestas a las demandas de los niños de hoy.

Asimismo, nos cuestionamos si muchos de los problemas que estamos viviendo en las aulas hoy en día no son consecuencia de la formación

que los maestros estaban teniendo.

Entonces, todo esto nos llevó a estudiar y a profundizar el diseño que estos técnicos nos proponían; y así fue como observamos cuáles son los lineamientos básicos y generales de esta propuesta.

En primer lugar, de esta forma estamos buscando pasar de un docente de asignatura a uno de currículum. Si los señores senadores aprecian en el diseño el área de la ciencia de la educación -- que es el espacio central donde se mueve todo este diseño--, pueden observar que establecemos que los docentes de estas disciplinas deben conocer todos los programas y no sólo los de su asignatura, y deben trabajar coordinadamente. De esta manera, se termina con el trabajo en solitario, en el aula; se pasa a la sala de docentes donde los temas se discuten, se analizan y se preparan integralmente, para que también el alumno trabaje en forma integral. Lo mismo sucede con el área de expresión.

Mediante este trabajo estamos buscando un perfil de docente de currículum y no de asignatura; es decir, de un docente que conoce su materia pero, además, va a los contenidos de los temas de las otras asignaturas. No pretendemos un docente que tome la libreta, dé la clase, deje la libreta en el casillero y se retire, sino uno que cobre horas por coordinación y se siente con los otros colegas del área a discutir.

Por otra parte, podemos mencionar como otra novedad de este Plan, el hecho de que proponemos una metodología distinta, porque no sólo incluimos esas coordinaciones y la búsqueda de la interdisciplinariedad para llegar al conocimiento integrado. Tomamos un tema y no sólo lo tratamos, por ejemplo, en pedagogía, sino que le damos el enfoque de la

sociología de la educación y del aprendizaje y lo ubicamos en el currículum. Por su parte, la introducción al pensamiento científico lleva al alumno de la mano para realizar microinvestigaciones en el aula, en la práctica, sobre lo que después la teoría le va a explicar. Asimismo, le damos la oportunidad de la flexibilidad en cuanto a nuevas metodologías --nunca usadas hasta el momento-- en talleres y seminarios, algunos de los cuales son obligatorios y otros opcionales, según lo que el alumno quiera hacer.

Además de la formación en las áreas de las ciencias de la educación, de la expresión, técnica y humanística, tenemos las asignaturas extracurriculares que van a ser dadas a lo largo de su carrera. Quienes provienen de la orientación humanística del bachillerato, están obligados a cursar disciplinas del área científica, y a la inversa los que vienen del área biológica y humanística. Estos, obligatoriamente, tienen que cursar la educación para la Salud, geografía, educación ambiental e historia nacional y americana. De esta forma, se va a obtener una formación cultural general. Entendemos que hoy en día, con el avance vertiginoso que sufre el conocimiento, tenemos que guiar al docente hacia la autoformación y la búsqueda del perfeccionamiento en postgrados. Pensamos que debe tener una formación inicial, de largada; pero siempre es y debe ser un ser inacabado porque debe estar apuntando --y me dirijo al señor senador Arana porque sé que es docente-- a la formación y a la educación permanente.

En este momento, contamos con la presencia de técnicos a quienes ustedes podrán hacerles todas las preguntas que les puedan inquietar en cuanto a algunos aspectos que les hayan quedado poco claros relativos, por ejemplo, a la carga horaria.

Mediante este diseño que defendemos, creamos institutos distintos. Cuando íbamos a los institutos, observábamos que sus respectivos directores dirigían la parte administrativa, se desplazaban por los corredores, y se encargaban de distribuir los horarios y de que las libretas estuvieran al día. Por su parte, los docentes daban sus clases y se retiraban, mientras que nosotros, los alumnos, estábamos como "encasillados" y recibíamos diversas recetas porque nos decían cómo dar, por ejemplo, medidas de volumen y la distancia más corta entre dos puntos. Entonces, nos quedaron aquellos cuadernos en los que figuran las recetas de cómo enseñar los distintos temas.

Eso no lo queremos; buscamos abrirle caminos a un alumno que se vaya formando junto con sus profesores y que sea autocrítico, que cuestione el currículum actual de Primaria y que tenga una actitud reflexiva y positiva. Creemos que ese alumno ya se está formando, porque con el Consejero Bujosa estamos recorriendo todas las semanas los institutos de formación docente y nos reunimos con los directores, que se transforman en dínamo, en centro de este Plan, porque se sienten partícipes de las actividades que hay que desarrollar, por lo que estos centros se han dinamizado. Asimismo, nos comunicamos con los profesores quienes, mediante este Plan, están obligados a estudiar. Los señores senadores que son docentes deben reconocer que cuando hay que coordinar, hay que saber, porque si no se domina la asignatura y no se tienen conocimientos generales sobre las otras, es difícil ponerse a trabajar en conjunto.

De esta forma, están trabajando en equipo y estudiando, poniendo todo lo mejor de sí. Además, son alumnos motivados y felices, porque desde el principio toman contacto con la realidad de la escuela y pueden ver, como nos han manifestado, si tienen o no vocación para ser docentes.

Entonces, a lo largo y ancho del país vamos recogiendo aspectos positivos, pero como es simplemente un diseño, un proyecto, depende del compromiso de quienes quieran hacerlo viable; todo lo que el hombre hace en la vida se basa en lo que realmente quiera llevar adelante.

En términos generales, esto es lo que quería decir. Me gustaría que el Director de Formación Docente hiciera sus consideraciones sobre los planteos que hemos recibido de las asambleas técnico docentes y agregara otros comentarios que seguramente el distinguido colega desea manifestar.

SEÑOR PEREZ CORBO.- Señor Presidente: no quisiera abundar en aspectos que ya se han mencionado ni adelantarme a consideraciones que van a hacer los integrantes de la Comisión de Currículum que hoy nos acompañan. Simplemente, deseo referirme a las manifestaciones que sobre el plan, la duración de la carrera, el título y la diversificación de opciones se han hecho en este ámbito y fuera de él por parte de docentes, ya sea integrando la Asamblea Técnico Docente o la Mesa Permanente, señalando su discrepancia o disconformidad con alguno de los aspectos de diseño o de implementación.

En principio quiero expresar que cuando se elaboró el plan, en ningún momento se intentó colocar el contenido de un recipiente de 4 litros en uno de 3, o las asignaturas que cabían en un plan de 4 años en uno de 3. Tanto el Consejero Boujosa como la Consejara Soutuyo han

manifestado que se trata del diseño de un plan innovador y removedor. Cuando se expresa que la reducción de la carrera a 3 años puede traer como consecuencia el exceso de carga horaria, la inhibición del juicio crítico y de la capacidad de reflexión por parte de los estudiantes, la falta de tiempo para leer, descansar, distenderse o recrearse, quisiéramos decir que no es tan así, en la medida en que un cotejo de ambos planes --el de 1986, y aún otros anteriores, con el de 1992-- estaría mostrando justamente lo contrario. De un balance de horas curriculares correspondientes a los diferentes años, de horas extra curriculares, de seminarios y talleres y de horas de práctica docente, podemos vislumbrar que el nuevo plan tiene 406 horas menos que el anterior. Está perfectamente estipulado que en el plan de 1986 hay 841 horas curriculares para el primer año, 725 curriculares y 348 de práctica docente para el segundo --lo que hace un total de 1073 horas--, 464 horas curriculares y 580 de práctica docente para el tercero --lo que hace un total de 1044 horas--y, para el cuarto año, 464 horas curriculares y 580 horas de práctica docente lo que hace también un total de 1044 horas. Si sumámos todas las horas anuales nos da un total de 4002 horas. Sin embargo, si hacemos lo propio con las horas curriculares, las de práctica docente, las de seminarios y talleres y las asignaturas de extensión curricular del plan 1992 llegamos a un total de 3596 horas. Por lo tanto, la diferencia beneficia --en cuanto a la menor carga horaria-- al plan de 1992.

Otro aspecto importante a señalar es la modalidad de evaluación impuesta para el nuevo plan, que hace que el año lectivo se extienda mucho más que para el otro en el que el tiempo de clase expiraba el 30 de octubre. Esa extensión del año traducida en horas de clase, en

atención al estudiante o al trabajo docente permite ver que la reducción no es tal.

Asimismo, se dice que el nuevo plan impide trabajar al estudiante. Curiosamente en algún momento se ha dicho que aparece como normal y aún legitimado en la Universidad de la República, que los estudiantes puedan, en aras de la culminación de su carrera, anteponer los estudios a los imperativos laborales. Entonces, me pregunto por qué razón tenemos que marcar una diferencia para el Magisterio. Se dice que nuestros estudiantes provienen de hogares --y es posible que así sea-- con necesidades insatisfechas; tal vez hagamos el reclutamiento dentro de ese tipo de personas, pero no podemos hacer un plan de estudio para un determinado grupo social o para los quienes tienen determinadas necesidades porque estaríamos circunscribiendo la carrera magisterial a la gente pobre. Como maestro, me niego a admitir que un plan de estudio se haga para un determinado nivel social; la carrera tiene que servir para todo el mundo y no sólo para aquellos que tienen necesidad de trabajar. Creo que el sólo hecho de decirlo atenta contra el profesionalismo que tantas veces se defiende.

Por otra parte, hay una verdadera contradicción en cuanto a que los mismos estudiantes que dicen que es excesiva la carga horaria son los que reconocen o aprueban que el plan dure 3 años. Por lo tanto, es difícil conciliar todo esto. Si se observan los estudios realizados sobre el plan 1986, se puede constatar que las objeciones que se hicieron en aquel momento son las mismas que se plantean ahora. Muchas veces se ha dicho que el plan 1986 no fue evaluado, pero tengo en mi poder dos documentos que dicen lo contrario, ya que en ellos constan las valoraciones que se hicieron; uno de avance, que data de 1989, y

otro constituyente, de 1990. Entonces, cuando hablamos de la historia del plan debemos remontarnos muchos años atrás y ver que no es producto de una improvisación --como han dicho muy bien los señores consejeros-- sino de un trabajo meditado, secuenciado y, sobre todo, participativo.

Con respecto a la pérdida de alumnos o deserción --de la que se culpa a este plan--, debemos decir que en 1990 --bajo el plan 1986-- entre los alumnos de primer año se llegaba al 22%, entre los de segundo al 7,5%, entre los de tercero al 4,4% y entre los de cuarto al 2,8%. Si bien los porcentajes disminuyen, se acumulan sobre las deserciones anteriores. Esta era una de las fallas o máculas del plan 1986.

Con respecto a los cursos teóricos, los informes --que eran producto de encuestas-- decían que en relación con la percepción que los estudiantes tienen de la carga horaria asignada, puede advertirse que un 45.5 % de las opiniones se inclina a considerarla excesiva, mientras que un 43.6 % --es decir, un sector también importante-- piensa que la cantidad es suficiente. Cuando se observa la percepción que se tiene con respecto a la práctica docente, puede comprobarse que hay una coincidencia mayoritaria en considerarla suficiente. Los estudiantes expresan que ocupan totalmente su tiempo, sin dejar espacio para la reflexión, la búsqueda bibliográfica y, menos aún, para la realización de otras actividades, algunas muy necesarias en la vida de un joven y otras que, sin duda, contribuirían a mejorar su nivel general de formación. Los profesores aducen falta de respuesta en cuanto a la lectura de fuentes, trabajos extra aula y evaluaciones no formales y expresan su preocupación por la desinformación de los alumnos acerca de hechos de la realidad cotidiana, lo que se acentúa en referencia a eventos culturales. Debe agregarse una consideración a nivel institucional, que tiene que ver con la rigidez operativa con que el plan se desarrolla, en un marco organizacional calificado por los estudiantes de excesivamente escolarizado. Estos aspectos han sido corregidos, justamente, por el nuevo plan. Más adelante se agrega que se trabaja en forma compartimentada en lo que respecta a las asignaturas, con un procedimiento evaluativo específico. Esto determina que tanto alumnos como docentes señalen con frecuencia que entre los distintos programas se observa la reiteración de autores y contenidos Quizás esta sobreabundancia era lo que estaba legitimando la extensión

a cuatro años, que era absolutamente inútil.

A continuación se expresa que evidentemente el plan no es positivo para la asunción de un perfil profesional, lo que se corrobora en un estudio por asignaturas. Con respecto a la asignatura Comunicación y Tecnología Educativa se dice, por ejemplo, que no logra una buena inserción en la práctica pedagógica y no se observa una esperada aplicación de la tecnología en la didáctica. Además, se afirma que esos temas están considerados por otras asignaturas. En cuanto a Historia Americana y Nacional, la carga horaria es mayor que la de Idioma Español y Ciencias Biológicas, y la información que se recibe en esa área es exagerada y tampoco se explica como asignatura de carácter cultural. Asimismo, existe un significativo rechazo hacia la asignatura Epistemología, considerando que un 62% de los estudiantes sostiene esa opinión. Se dice, además, que es difícil la provisión de docentes para esta asignatura y el programa no es adecuado.

En ese mismo informe, podemos comprobar, también, que las observaciones que se hacían al Plan 1986, por parte de estudiantes y docentes, curiosamente, eran las mismas que se formulan para el vigente. Por lo tanto, nos preguntamos si las observaciones son consecuencia de los planes, si responden a otros motivos o si, simplemente, no tienen asidero.

La tendencia internacional -- sobre este tema podrán expedirse con mayor claridad las señoras integrantes de la Comisión de Curriculum-- de hoy es acortar el grado y extender el posgrado. De manera que el plan no es en absoluto original, sino que simplemente sigue las líneas de una tendencia que, sin duda, se va a implantar.

Con respecto a los objetivos que guían la implantación del plan,

se dice --creo que marcando un propósito que desvirtúa la verdadera intención que tuvo el Consejo Directivo Central y que reduce a un solo objetivo la decisión-- que uno de ellos es el aumento de la matrícula, ya que ha disminuido en forma significativa la cantidad de docentes egresados. No podemos ignorar que esto realmente sucede y que las gráficas testimonian, con evidencia contundente, que el nivel de ingresados y egresados había descendido en forma alarmante en los últimos años. Luego de picos muy altos alcanzados en los años 1986, 1987 y 1988, el nivel de egresos baja a niveles de asombro en 1989, repunta en 1990 y posteriormente desciende en forma incesante en los años 1991, 1992 y 1993. Consecuentemente, existe una relación entre el nivel de ingresos y egresos, ya que el punto más bajo de ingresos también se da en 1989. El producto educativo consecuente de este ingreso se conoce, recién, en 1993, ya que la carrera tiene una duración de cuatro años. Por lo tanto, de 648 estudiantes ingresados en 1989, en 1993 egresa un total de 469. Esta cifra es sumamente baja, crítica y no alcanza a reponer la pérdida que el sistema experimenta por deserción o por jubilación o retiro, voluntario o involuntario. Evidentemente, este hecho, por sí solo, debería llevar a la posibilidad de elegir un nuevo plan; es una custión coyuntural que no debe desconocerse. Sin embargo, en modo alguno puede decirse que fue esta circunstancia la que llevó al Consejo Directivo Central a considerar la posibilidad de un nuevo plan. Creo que la señora consejera Soutullo fue muy clara cuando expresó que los hechos habían decretado la caducidad del plan 1986.

También se ha manifestado que a los estudiantes del interior les resulta más costoso venir a Montevideo a cumplir estudios

universitarios y que esto podría dar lugar al aumento de la matrícula en Magisterio. Esto sería cierto si este aumento de matrícula se hubiera registrado sólo en el interior, pero las cifras muestran que también en Montevideo se ha producido una suba significativa. De 305 estudiantes que ingresaron en 1993, pasamos a 412 en 1994. Además, no es un hecho nuevo que a los estudiantes del interior les resulte costoso estudiar en Montevideo.

Se ha dicho que la deserción es consecuencia de una situación económica, pero esta es una cuestión totalmente ajena al plan. Este puede ser óptimo e igualmente provocar deserción por esa causa. Creo que existe un error de conceptos, pues la deserción de la que se habló por parte de los delegados de la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente, se refería al sistema y no al plan. Es decir que quienes desertan, de acuerdo con lo que se manifestó, son egresados y no estudiantes, por lo que esto no puede considerarse como una falta de virtud del plan. Se trata de gente que recibe el título de maestro y deriva hacia otro tipo de opción laboral; además, tampoco es nuevo que el sistema forme recursos para otros empleos.

En cuanto a la falta de validez del título a nivel regional, podemos decir que no es reconocido como universitario y no lo sería aunque la duración de la carrera fuera de diez años. Pienso que su reconocimiento no depende de la cantidad de años.

Sabemos, por ejemplo, que en el Parlamento hay varios proyectos de ley que proponen ese reconocimiento no sólo del título de maestro, sino también del de profesor egresado del Instituto de Profesores Artigas o de los Institutos Normales de Enseñanza Técnica.

Por otro lado, en forma permanente hemos extendido reválidas a estudiantes provenientes del exterior, aunque son muy pocas; pero las transferencias de títulos hacia el extranjero registran un número aún menor. De manera que ese rigor al que se somete al egresado cuando debe enfrentarse, fuera del país, a otros colegas de otras naciones que van a mostrar una mayor competencia en el plano profesional o ante instancias de confrontación de antecedentes o concursos, no puede ser manejado válidamente porque, repito, la escala en que esto sucede es mínima y en modo alguno podría considerarse como la norma o regla en la materia.

Por otra parte, se afirma algo que constituye un tremendo error como es el decir que cuando nuestros maestros concursan en competencia con colegas de otros países, estos últimos obtienen un mayor puntaje debido a sus títulos o a la duración de la carrera. Reitero, esto es un error flagrante porque cuando revalidamos un título de maestro proveniente del extranjero, lo hacemos por otro título de maestro; no importa si la carrera duró tres, cuatro o cinco años. Un título de maestro vale tanto como otro. En el concurso, en la confrontación de los antecedentes uno y otro título van a valer lo mismo porque lo único que se hace es reconocer al título proveniente del extranjero validez a escala nacional, pero no se le da una mayor jerarquía. Además, las señoras Inspectoras podrán ratificar que en los

restantes países del MERCOSUR la duración de la carrera de Magisterio no es más extensa que en Uruguay.

SEÑOR PRESIDENTE.- Antes de que el señor Inspector continúe con su exposición, quisiera formularle una pregunta con respecto a la deserción de los egresados y a la falta de matrícula de estudiantes. En ese sentido, creo que al unir los dos fundamentos se puede pensar que la falta de expectativas del estudiante, debido a la baja remuneración que va a percibir a la hora de convertirse en egresado y ejercer como maestro, se le hace más atractivo un curso de tres años que otro de cuatro, más allá de las diversas consideraciones que puedan hacerse desde un punto de vista educacionista. Además, podría argumentarse que la deserción de los egresados se debe a la búsqueda de otros horizontes, generada en las mismas razones.

SEÑOR PEREZ CORBO.- Pienso que, en primer lugar, la opción de un curso de tres años puede parecer como más atractiva porque se brinda una opción laboral a menor término.

SEÑOR PRESIDENTE.- Pero se trataría de una opción laboral devaluada si lo vemos desde el punto de vista de las expectativas que puede tener ese joven.

SEÑOR PEREZ CORBO.- Sin embargo, no se trataría de una opción devaluada si pensamos que este plan le brinda a ese joven una mejor capacitación.

SEÑOR PRESIDENTE.- No me refería al plan, sino a las expectativas de remuneración que tiene ese joven.

SEÑOR PEREZ CORBO.- Pero nosotros no hemos elaborado un plan en función de la remuneración, porque eso sería mediocrizarlo. No pensamos formar un maestro en tres años porque va a ganar poco. La idea que guió la elaboración de este plan no fue esa.

SEÑOR GABITO ZOBOLI.- Deseo introducir un argumento que puede ser analizado a partir de la observación planteada por el señor Presidente de la Comisión. Hasta este momento hemos manejado elementos de juicio desde el punto de vista, exclusivamente, del sistema educativo, pero, si tuviéramos una óptica más amplia, podríamos referirnos a las expectativas de la juventud en relación a sus oportunidades de trabajo y a las carreras.

En los últimos años, en seminarios, congresos y en distintos pronunciamientos emitidos por organizaciones no gubernamentales como el Foro Juvenil, el Congreso realizado en Piriápolis, organizado por el Instituto de la Juventud y la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa y financiado por el BID, se ha puesto énfasis en el hecho de que los jóvenes continúan reclamando oportunidades de trabajo, de formación y capacitación. Además, en todos los casos se reclama la existencia de carreras cortas. Aclaro que no quiero decir que esta sea o deba ser una carrera corta, sino que la aspiración de los jóvenes de incorporarse lo antes posible en el mundo del trabajo es independiente del horizonte económico de dicha actividad. A mi juicio, no debería asociarse el hecho de que la obtención del título se verifique antes con la circunstancia de que ello le permita al joven acceder a una mejor o peor remuneración, porque los datos de que disponemos así lo demuestran. En otras palabras, independientemente del nivel de remuneración de una actividad, los jóvenes de nuestro país, desde hace mucho tiempo, están reclamando que su capacitación, titulación e incorporación al mundo laboral se verifique en un lapso menor al que se da en la actualidad.

En ese sentido, a pesar de que los señores consejeros ya lo han manifestado, quiero insistir en que la enorme mayoría de los

estudiantes consultados se ha manifestado a favor del plan. A mi juicio, ello constituye un hecho muy importante porque si bien escuchamos la opinión del cuerpo docente, a veces puede suceder que se vea la situación sólo desde un punto de vista; por tanto, me parece importante que se analice este tema también desde la óptica de los educandos que, en definitiva, es para quienes trabajamos.

SEÑOR PRESIDENTE.- La exposición del señor Gabito Zóboli aludió al tema que nos preocupaba, aunque no coincidimos totalmente. En ese sentido, el plan debe ser visto no sólo desde el punto de vista de la educación, sino también como la oportunidad de elegir un lugar en el mundo, para un sector de la juventud.

SEÑOR BUJOSA.- Escuché atentamente las intervenciones precedentes y desearía realizar algunos comentarios sobre la supuesta reducción de la carrera a tres años.

En primer lugar, quiero manifestar que proponemos un diseño curricular que una persona podrá cumplir en tres años si no tiene obligaciones laborales o familiares, pero hemos flexibilizado las reglamentaciones de formación docente --que eran muy rígidas y tenían una estructura liceal-- a fin de que cada estudiante adecue la carrera a sus posibilidades de modo que si no puede realizarla en tres años, lo haga en cuatro o en cinco, como sucede con cualquier carrera universitaria. La situación sería comparable al hecho de que aquí concurriera una delegación de estudiantes universitarios argumentando que el plan de estudios es muy rígido y que deben cursar su carrera en tantos años. Sabemos que un elevado número de estudiantes universitarios cumple su ciclo de estudios en períodos que superan el diseño curricular de su plan de formación. Aquí estamos hablando de un nivel terciario.

Además, quiero manifestar que estaríamos cayendo en el facilismo de suponer que si agregamos asignaturas y horas tendremos una carrera mayor y, por consiguiente, obtendremos un mejor producto; si así fuera y dado que desde hace décadas nuestro país está embarcado en un proceso de mejora de la calidad de formación de sus docentes, los resultados serían otros.

Hasta no hace mucho tiempo, los estudiantes de magisterio ingresábamos a esa carrera sin haber hecho el bachillerato. Me refiero al Plan '39 de tres años y luego al Plan '55 del que participé de su primera generación. A los 18 ó 19 años nos recibíamos de maestros y estábamos al frente de las clases.

Me parece estupendo que en determinado momento se haya exigido el ciclo completo de educación secundaria --bachillerato-- porque está asegurando una base cultural mínima. Asimismo, hay que tener en cuenta que no es lo mismo ingresar a ciertos cursos con 16 años que con 18, ya que a esa edad dos años pesan mucho y representa un salto cualitativo de enorme importancia.

Tal vez una de las razones que hizo fracasar el Plan '86 fue que según el mismo --como lo ha señalado el Director del área-- los estudiantes estaban repitiendo asignaturas tales como historia, geografía, filosofía y literatura ya cursadas en el bachillerato. Esto, evidentemente, inflaba la carera y aumentaba el desánimo entre los estudiantes porque estaban frente a un plan no motivable.

Los señores senadores deben tener presente algo que ya fue señalado por el Director del área y por la señora Consejera, en el sentido de que estamos hablando de formación inicial. Nosotros contamos con el Instituto Magisterial Superior donde hasta ahora los maestros debemos llevar a cabo nuestros perfeccionamientos. Al respecto, existen cursos de dos años de duración para ser directores o inspectores y para trabajar con discapacitados. De esta manera, con el Plan '86 un estudiante para recibirse de maestro debía cursar cuatro años, y si quería especializarse en discapacitados tenía que

seguir dos años más. A su vez, si quería continuar la carrera debía hacer un año para dirección y otro más para inspección, con lo que se totalizarían ocho años. Creo que eso escaparía a la realidad.

Nosotros estamos cumpliendo con una primera etapa de nuestra propuesta que tiene que ver con la formación inicial. Y lo que estamos diciendo a los profesores y estudiantes en cada instituto que visitamos es que cuando egresan deben comprender que no han culminado nada, que al contrario están en un punto de partida, que el Instituto les ha dado los instrumentos para que ellos sigan un proceso de autoformación que no debe detenerse nunca.

SEÑOR PRESIDENTE.- Antes que nada, deseo aclarar que a las 16 horas hay sesión del Senado y la señora consejera anunció que tenían algunas apreciaciones para hacer luego de la exposición del señor Pérez Corbo.

SEÑORA SOUTULLO.- Simplemente, queríamos expresar que nuestros técnicos están aquí a la orden de los señores Senadores, para responder las preguntas técnicas que quisieran formularnos.

SEÑOR PEREZ CORBO.- También se manifestó que existiría un título que le permite al egresado ejercer en dos niveles distintos. Esto no es así. El Plan '92 otorga una opción de diversificar la carrera hacia la educación común o la inicial, de tal manera que los egresados tendrán uno u otro título. Podría ocurrir que el estudiante egresado de educación inicial desee realizar el curso de educación común, por lo que se le alargará un año más la carrera. Por lo tanto, tendrá que hacer tres años de educación inicial más uno de educación común.

Con respecto a este mismo vuelco por la educación inicial, también se afirmó que un tercio de los estudiantes de los Institutos de

formación docente tenían expectativas por el trabajo urbano y que por esta razón se inclinaban a la educación inicial. A pesar de esto, las cifras muestran que no es así. De los datos que nosotros poseemos, en 1993 se volcaron 16 alumnos a la educación inicial en Montevideo, lo que representa un 9.41% y en Salto, lo hicieron el 4.32%. Quiere decir que en todo el país no llegan al 7% los estudiantes que optaron por la educación inicial. En 1994, fueron 11 los alumnos que en Montevideo se inclinaron por esa opción, lo que significa el 5.6% del total; por lo tanto, no es el 33%, o sea, un tercio de los estudiantes.

Por otra parte, si los estudiantes de magisterio optaran mayoritariamente por educación inicial no sería malo porque el país está necesitando técnicos en esta materia. De las actuales investigaciones en el campo de la educación inicial surgieron las decisiones del Consejo de Educación Primaria de extender dicho campo, creando nuevas instituciones. Asimismo, las tendencias pedagógicas contemporáneas están marcando que aún queda mucho por hacer en este terreno. Por lo tanto, si necesitamos docentes en esta área es bueno que el plan los provea.

Con respecto a que el plan no se abre en la especialización en el área rural, tampoco es verdad. Se dijo que en Plan '86 se dictaba una asignatura anual de educación rural y otra de actividades agronómicas, y ninguna de las dos cosas es totalmente cierta. Si observamos el diseño del Plan '86, podremos verificar que no existe ninguna asignatura de educación rural y sí hay un taller de actividades agronómicas optativo. En cambio, en el Plan '92 el taller de educación rural es obligatorio y la pasantía que los estudiantes hacen en el área rural es mucho más extendida que en el Plan '86.

En cuanto a que la evaluación no está aún bien definida, debo expresar que ese tema es uno de los más controvertidos. Para este plan, la evaluación se ha hecho recogiendo las opiniones de las más diversas procedencias como, por ejemplo, de los docentes, de los inspectores, durante estos dos años. En ese sentido, los caracteres de la evaluación propuesta son diferentes a los del Plan '86, en el que se consideraba únicamente la información que el alumno había incorporado. Hoy en día, de acuerdo a la propuesta que está en consideración del Consejo Directivo Central y que muy pronto saldrá de ese Instituto en forma definitiva, la evaluación busca analizar qué nivel de información bibliográfica y de investigación tiene el alumno, de qué manera aplica y transfiere los conocimientos a situaciones y problemas concretos, qué capacidad de reflexión tiene sobre el área educativa a partir de las posiciones teóricas, cómo utiliza metodologías de trabajo intelectual apropiadas al nivel terciario en que está, qué habilidad tiene para relacionar o integrar distintas perspectivas teóricas al quehacer docente, y de qué manera ha mejorado su capacidad de argumentación.

Algo muy importante es que por primera vez se crean instancias de participación. En ese sentido, los exámenes individuales ahora derivan hacia propuestas en las cuales hasta tres estudiantes pueden presentar una tesis en conjunto que luego defenderán individualmente, pero que es fruto de un trabajo integrado y colectivo.

Quiero agregar que algunos directores observan con preocupación que nuestros alumnos se han vuelto más contestatarios, aunque no sé si está bien utilizado el término.

No sé si el término aplicado es bueno, pero encontramos, no ante un alumno pasivo, receptivo o quieto, sino a uno que es más protagonista de su formación y, por lo tanto, inquiere, pregunta, estima y desestima a veces, lo que surge del terreno docente.

Otro aspecto importante a destacar es el siguiente. Se dice que en un solo día no se puede evaluar a los alumnos de las distintas asignaturas, pero aquí no se los está evaluando en tres o cuatro asignaturas el mismo día, sino que si ellas se interrelacionan, se integran o se coordinan, se busca tener una visión integrada del conocimiento a partir de las perspectivas de cada una de las disciplinas.

Por otro lado, se expresa algo que es quizás lo que más me duele: que la propuesta debe ser orientada con tiempo, que lo que se previó no fue cumplido y que no ven que ello se esté haciendo. Manifiestan, además, que en el momento de promoverse el plan se dijo que éste se extendía como una primera etapa seguida por una acción permanente para garantizar la continuidad de la educación, pero nada de esto se ha hecho. En este sentido, el área de formación docente, de conformidad con el Consejo Directivo Central, ha nombrado un grupo de apoyo integrado por nueve docentes pertenecientes a distintas especialidades, para que se convierta en sostén y apuntalamiento del trabajo inspectivo. Además, se nombraron tres coordinadores, ex Directores de probada eficiencia y competencia, incluso en el desarrollo del mismo plan; se realizaron cursos para seminarios y talleres, en los que participaron directores y profesores y están previstos otros para el futuro, así como también se hicieron reuniones con directores y

secretarios en el curso de este año, sin contar las de años anteriores. A este respecto, debo decir que durante tres días estuvieron directores y secretarios trabajando con nosotros en Montevideo. Incluso, se han llevado a cabo reuniones zonales en Tacuarembó, Paysandú, Minas y ahora en Montevideo. Sin embargo, lo más importante y único en la historia del magisterio de nuestro país, es que el Instituto Magisterial Superior, antes reducido al espacio montevideano, se ha extendido al interior del Uruguay. Desde el año 1993 se dictan en Canelones y Salto cursos de preescolares. Asimismo, el año pasado hubo cursos de actualización en Mercedes, Florida, Cerro Largo y Tacuarembó y en 1994 se han extendido a Rocha, Durazno, Artigas, Treinta y Tres, Colonia y Rivera. Entonces, ¿cómo puede decirse que nada se ha hecho?

Con respecto a que debía esperarse tres o cuatro años para ver la calidad del producto, debo decir que este plan se retroalimenta, de tal manera que a través de las reuniones de las salas docentes se observa cómo va resultando. De esta forma, no hay necesidad de esperar el producto educativo. Además, en tiempos tan dinámicos como los que corren, no es posible esperar que el producto emerja para decir si el plan es bueno o malo. Quizás cuando él aflore nos encontremos ante una realidad educativa totalmente distinta y el plan estructurado no sea el que debamos aplicar. Se dice que el aumento de la carga horaria ha generado dificultades tales, como la falta de docentes. Debo aclarar que esta falta no se produjo por el aumento de la carga horaria, sino que se debió al incremento de la matrícula. En Montevideo, el año pasado, había diez grupos de primer año y en el actual hay quince. Evidentemente, la cantidad de docentes es la misma, pero hay que distribuirlos en más grupos. Repito que ello lleva a conformar más

grupos, aunque en algún momento se dijo que había más grupos de los que debería haber. ¿Cómo puede alguien decir cuántos grupos debería haber? A mi entender, ese "debería haber" no puede tener límites, si lo que queremos es la expansión del magisterio y que cada vez haya más maestros. No podría, entonces, hablar de un "debería haber" como fórmula óptima para resolver la cantidad de grupos a crear.

Por otra parte, se expresa que las asambleas técnico-docentes no han sido oídas. Sin embargo, alguien ha dicho que han sido escuchadas, en parte, y otros expresaron que han sido oídos. Asimismo, algunos manifestaron que los puntos en que no se nos tuvo en cuenta, tal vez son los más radicales y otros dijeron que se los atendió en los aspectos accesorios y secundarios.

Durante 1994, el currículum tuvo variaciones positivas de parte de los mismos voceros. Hemos atendido al portavoz de las asambleas técnico-docentes como órganos de consulta, evidentemente, en aquellos aspectos que el sistema entendió que debía hacerlo. Sin embargo, hemos dicho hasta el cansancio otras cosas: que este es un plan abierto, flexible, que nada está definitivamente consolidado, que hay oportunidad para la propuesta y la recreación y que existe un marco de capacidad para recibir, sobre la marcha, nuevas proposiciones.

Concluyo, señor Presidente, refiriéndome a algo que se ha dicho por parte de uno de los críticos del plan, que es fundamental y que desvirtúa la crítica: el problema no es de años, sino de calidad.

SEÑOR ARANA.- Debo manifestar que la superposición de tareas en el Senado posiblemente ha impedido que la concurrencia a la Comisión fuera más nutrida. De todas maneras, la versión taquigráfica llegará a conocimiento de todos. Pienso que todo el material que aquí se ha

consignado y las opiniones que se han vertido, han sido muy ilustrativos en lo que tiene que ver con la diversidad de puntos de vista que es necesario tener en cuenta para realizar cualquier propuesta, sobre todo de transformación en el ámbito docente.

En lo que me es particular, quiero agradecer especialmente todas las informaciones que nos van a permitir realizar un análisis muy detenido y hacer los cotejos con las demás opiniones. Quienes estamos en la docencia, sabemos hasta qué punto éstas son diversificadas y plurales, con ámbitos de discusiones y matizaciones, que hacen que la enseñanza sea producto, obviamente, de disconformidades que a menudo --y espero que sea siempre-- nos permiten avanzar.

SEÑOR PRESIDENTE.- Coincido totalmente con lo manifestado por mi compañero, el señor senador Arana. Creo que todo lo que hemos recibido en el día de hoy es muy ilustrativo y, además, no alcanza con haberlo escuchado, sino que es necesario leerlo, mirarlo y compararlo.

Con respecto a lo que decía el señor Presidente del CODICEN, en cuanto a que ese Consejo había dado una opinión contraria a la forma cómo se está instrumentando la confirmación de la titularidad de un profesor como consecuencia del transcurso de tres años de interinato, debo aclarar que los delegados de la asamblea técnico-docente ya nos habían anticipado esta opinión. Por ejemplo, la señora Mijalowsky manifestó que las inspecciones realizadas, tanto en Enseñanza Secundaria como en UTU, han arrojado informes negativos, opinión que también ha vertido el CODICEN; sin embargo, el Tribunal de lo Contencioso Administrativo les ha otorgado efectividad porque hay una ley que los ampara, es decir que coincide con lo expresado por el Presidente del CODICEN. Ahora bien; contrariamente a lo que suponía la

maestra Soutullo, yo no integré la Comisión en un principio, por lo que no conocía las iniciativas. Nos preocuparemos de informarnos sobre ellas a través de la Secretaría, para ver si hay tiempo en el trabajo de la Comisión a fin de efectuar una corrección desde el punto de vista legal.

Agradecemos la presencia de la delegación del Consejo Directivo Central de ANEP y, de más está decir que todo lo dicho en el día de hoy se lo haremos llegar a la asamblea técnico-docente. Sabemos que podemos contar con la colaboración de ustedes para seguir tratando este asunto.

Se levanta la sesión.

(Así se hace a la hora 16)